فعالية برنامج تدريبى لتنمية مهارات إدارة الذات وأثره على مفهوم الذات الأكاديمى لدى المضطربين انفعاليا من تلاميذ المرحلة الإعدادية

أمانى عبد اللطيف السعيد عبد العال

مخلـــص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج لتنمية مهارات إدارة الذات وأثره على مفهوم الذات الأكاديمى لدى المضطربين انفعاليا من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذة من ذوى الاضطرابات الانفعالية، مقسمة إلى مجموعة تجريبية وتتضمن (١٥) تلميذة، ومجموعة ضابطة (١٥) تلميذة. واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس الاضطرابات الانفعالية، مقياس إدارة الذات، مقياس مفهوم الذات الأكاديمى، برنامج تدريبى لتنمية مهارات إدارة الذات. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس إدارة الذات لصالح القياس البعدى.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس إدارة الذات لصالح المجموعة التجريبية.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسيين القبلى والبعدى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لصالح القياس البعدى.

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of training program for developing self-management skills and its impact on academic self-concept of preparatory stage pupils with emotional disorders. The sample of current study consisted of (30) female pupils with emotional disorders in the second grade of preparatory school, divided into two groups: an experimental group which included (15) female pupils, and control group which included (15) female pupils. The study included the following instruments: emotional disorder scale, self-management scale, academic self-concept scale and a training program for developing self-management skills. The results of this study revealed that:

1- There were significant differences between the mean scores of pre and post measurements for experimental group on self-management scale for post measurements.
2- There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the post measurement on the self-management scale for the experimental group.
3- There were significant differences between the mean scores of pre and post measurements for experimental group on academic self-concept scale for post measurements.

المقدمـــة:

إن إدارة الأخـــرين وإدارة أى مهمـــة تتطلب مهارة تتعلق بقدرة الشخص على إدارة نفسه من خلال قدرته على السيطرة على مشاعره وأفكاره وتوجيهها وفق إمكانياته الذاتية نحو تحقيق هدف أو أهداف محددة ، والملاحظ أن الشخص الذي لا يستطيع التحكم فى مشاعره لن يستطيع السيطرة على مسار أفكاره (Rafferty, 2010).

لذا فإن الأفراد الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية، هم أفراد يقولون

ويفعلون أشياء قد تكون سببا في الحد من قدراتهم الشخصية وأيضا من قدرة الاخرين على تأديتهم لوظائفهم ، لذا يجب الاهتمام بهذه الفئة قبل أن تترك هذه الاضطرابات بصمتها على مجمل شخصياتهم.

وعلى الرغم من عدم وجود تعريف موحد وعام لهذا النوع من الاضطرابات إلا أن التعريف الاكثر تداولا هو الذي ينص على:

قيام الطفل بسلوك ينحرف عن السلوك الذي يعتبر عاديا في مجتمع ما، ومن أهم الخصائص السلوكية لهذه الفئة العجز عن الدخول أو الاستمرار فى علاقات اجتماعية سوية وفعالة ومشبعة مع الآخرين، السلوك العنيف والعدوانى، المشاكل التعليمية (Sutch ,2005) .

مشكلة البحث :

تعد فئة المضطربين انفعاليا من الفئات التى تتجاوز آثارها إلى الجوانب النفسية والاجتماعية والتعليمية، حيث أنهم يتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم، ويشعرون بالعجز وعدم الكفاءة، مما يتطلب منهم الوعى بذاتهم والقدرة على إدارتها بشكل فعال؛ ومن ثم ينعكس ذلك على مفهوم الذات الأكاديمى لديهم.

ومن ثم تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات الأتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس إدارة الذات قبل تطبيق البرنامج التدريبى وبعده؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى قبل تطبيق البرنامج التدريبى وبعده؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس إدارة الذات فى القياس البعدى؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى فى القياس البعدى؟

أهداف الدراسة :

١. إعداد برنامج تدريبى لتنمية مهارات إدارة الذات لدى المضطربين انفعاليا والتحقق من فعاليته فى تنمية مهارات إدارة الذات لديهم.
٢. الكشف عن أثر البرنامج التدريبى الحالى على مفهوم الذات الأكاديمى لدى المضطربين انفعاليا.

أهمية الدراسة :

أهمية هذه الدراسة تكمن في النقاط الآتية:

١- الاستفادة من نتائجها فى المواقف التعملية المتعلقة بعلم النفس والصحة النفسية .

٢- إلقاء الضوء على أهمية التدريب على مهارات إدارة الذات وأثرها على مفهوم الذات الأكاديمى لدى المضطربين انفعاليا.
٣- إمكانية التوصل إلى نتائج تكمن فائدتها في رفع مستوى الأداء النفسي للتلاميذ، من خلال تمتعهم بصحة نفسية جيدة.

المفاهيم الإجرائية للبحث :

البرنامج التدريبى:

مجموعة من الخطوات المخططة والمنظمة ، والتى ترمى إلى تحقيق أهداف معينة بحيث تمهد كل خطوة للخطوة التى تليها، وبحيث تصبح فى النهاية مترابطة معا، وتؤدى إلى تعديل الأساليب السلوكية الخاطئة ، والمعارف السلبية لدى الأفراد ، واستبدالها بأساليب سلوكية جديدة وأفكار واتجاهات أكثر إيجابية مما يترتب عليه تحقيق الهدف المرجو من إعداد البرنامج.

المضطربين انفعاليا Emotional Disorders:

تعرف الباحثة المضطربين انفعاليا إجرائياً بأنهم: التلاميذ ذوى الخصائص العامة للاضطرابات الانفعالية غير القادرين على التوافق والتكيف مع المعايير الاجتماعية المحددة للسلوك المقبول، وبناء عليه سيؤثر ذلك بصورة سلبية علي الأداء والقدرة علي التوافق النفسي والاجتماعي وكذلك على علاقاتهم الشخصية مع الآخرين ، وتشتمل على الاكتئاب، والقلق الزائد، وانخفاض تقدير الذات، ويقاس من خلال الدرجة الكلية التى يحصل عليها التلميذ على مقياس الاضطرابات الانفعالية.

إدارة الذات Self-management:

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: قدرة الفرد على التحكم فى انفعالاته المتغيرة، وفى عواطفه وضبطها ومواجهة الاحباط وغيرها من الضغوط التى يعانى منها الأفراد ، بهدف تحقيق التوازن مع النفس ومن ثم تحقيق الأهداف ويقاس من خلال الدرجة الكلية التى يحصل عليها التلميذ على مقياس إدارة الذات.

مهارات إدارة الذات :

فيما يلى عرض لبعض المهارات الأكثر تكرارا فى العديد من الدراسات :

١. الوعى بالذات Self - Awareness : ويتمثل فى معرفة الفرد لانفعالاته وإدراكه لأثارها ومعرفة مواطن القوة والضعف لديه والإحساس بقيمة الذات وقدراتها وكيفية استخدام المعلومات فى ترتيب الأولويات من أجل تحقيق الأهداف.
٢. مراقبة الذات self-Monitoring: وتتمثل فى معرفة الفرد لأهمية ملاحظة سلوكياته وأخطائه وأسبابها وتسجيل ملاحظاته، وكيفية تعديلها، وهذه المعرفة تكون خطوة أساسية فى التغيير.
٣. التعليمات الذاتية Self-Instruction: تشير إلى معرفة الفرد بكيفية الحديث مع النفس الذى يأخذ صور الحث والتوجيهات

والطلب من أجل توجيه سلوكه من السلبى إلى الإيجابى.

٤. تقويم الذات Self – Evaluation : يتمثل فى تدريب التلميذ على تقويم أدائه والتعرف على إنجازات الماضى وتطبيق المعرفة التى تنطوى عليها هذه الإنجازات، أما إذا كان هناك جوانب ضعف يقوم التلميذ بعلاجها من أجل تحسين الأداء.

٥. تعزيز الذات Self – Reinforcement : يشير إلى معرفة الفرد بأهمية التعزيز الذى يقدمه لنفسه عندما يقوم بعمل جيد وأثر ذلك على تحسين أدائه وهذا ما يسمى بالتعزيز الإيجابى ، والتعزيز السلبى الذى يتمثل فى العقاب الذى يقدمه لنفسه من أجل تحسن أدائه.

مفهوم الذات الأكاديمى: Academic Self-Concept

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه : يعرف بأنه الرؤية التى ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل ، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، ومدى قدرته على انجاز المهام الأكاديمية مقارنة بزملائه ويقاس من خلال الدرجة الكلية التى يحصل عليها التلميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى.

الإطار النظرى :

أولا : الاضطرابات الانفعالية:

الأفراد الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية ، هم أفراد يقولون ويفعلون أشياء تكون سببا فى الحد من قدراتهم الشخصية وأيضا من قدرتهم على تأدية وظائفهم، ولذلك يجب الاهتمام بهذه الفئة قبل أن تترك هذه الاضطرابات بصمتها على مجمل شخصياتهم، وتكوين صورة سالبة عن ذواتهم والتى قد تؤدى إلى إنخفاض مفهوم الذات العام ومن ثم إنخفاض مفهوم الذات الأكاديمى.

أشارت خولة أحمد يحيى (٢٠٠٠، ٢٠) إلى أن المضطربين انفعاليا هم الذين يظهرون أنماطا من الاضطرابات الانفعالية غالبا ما يكونون غير اجتماعين ، وعدوانيين ، ومدمرين، وربما يعانون من النبذ الاجتماعى، والعزلة، والانسحاب الاجتماعى، وعدم الاستجابة، وأيضا يظهرون قلقا أو اكتئابا شديدا، أو يظهرون سلوكا ذهانى ، ودائما يعانون من مشكلات اجتماعية وانفعالية ، وهذه المشكلات قد تكون حادة أو متوسطة أو مزمنة ولكنها ليست صغيرة أو موقفية أو عابرة.

ويشير كلا من بولك وجابل (Bullock & Gable, 2006) إلى أن الأطفال والمراهقين المضطربين انفعاليا وسلوكيا يظهرون انفعالات وسلوكيات غير مقبولة تنحرف عما هو مألوف فى المجتمع مما يؤثر على قدرتهم على التعلم وعلى علاقتهم وتفاعلهم مع الأخرين، مما يستدعى تعليمهم السلوك المناسب وتقديم البرامج العلاجية فى بيئة مناسبة حتى يصبحوا أكثر قدرة على التعلم والتوافق مع أنفسهم ومع المجتمع.

أمـا صـالح حسـن (٢٠٠٨ ، ٢٣٧) عرف الاضطرابات الانفعالية بأنها عدم مناسبة الانفعال ، سواء من حيث شدته أو من حيث نوعه ، للموقف الذى يعايشه الفرد ، فالفرد السوى يكون انفعاله مناسبا للموقف الذى يستثير الانفعال، سواء من حيث نوع الانفعال أو شدته.

وعرفت أندرسون (Anderson, 2012, 26) الإضطربات الانفعالية بأنها إعاقة تتسم بالإستجابات الانفعالية أو السلوكية التى تختلف عن تلك الإستجابات المناسبة للعمر الزمنى، أو الثقافة، أو المعايير الأخلاقية التى تؤثر سلبا على الأداء التربوى المتضمن إلى جانبه المهارات الأكاديمية والاجتماعة والميول المهنية والشخصية.

ويتضح مما سبق أن الإضطرابات الانفعالية غير مقبولة اجتماعيا، وتُعرض الفرد لمشكلات تؤثر على حياته العلمية والعملية، مما يؤثر على علاقته بنفسه وبالآخرين ويستدل على ذلك عندما يتصرف الفرد تصرفا غير مقبول وغير متوافق مع البيئة المحيطة به ومع مجتمعه، ووفقا لذلك يجد الفرد صعوبة فى تقبل نفسه والتفاعل مع الآخرين بشكل مقبول مما قد يؤدى إلى الإنسحاب إلى عالمهم الخاص.

الخصائص العامة للمضطربين سلوكيا وانفعاليا:

تتمثل الخصائص العامة للمضطربين سلوكياً وانفعالياً كما يأتى:

١- القلق : يظهر فى السلوك الملاحظ الذى يوحى بالخوف والتوتر والإضطراب ، ويظهر عند لقاء أصدقاء جدد، أو وداع أصدقاء قدماء، أو عند البدء والإنتهاء بنشاطات جديدة ، أو عند إنتهاء نشاطات مألوفة.

٢- العدوان اللفظى : سلوك عدائى ضد الذات أو الآخرين للإيذاء وهو لفظى مثل قوله أنا غبى ، أنا سئ.

٣- عدم الإستقرار : يعود إلى المزاج المتقلب المتصف بالتغير السريع ، ويتضمن التقلب فى المزاج من حزن إلى سرور ، ومن الهدوء إلى الحركة.

٤- عدم الإنتباه : وهو عدم القدرة على التركيز على مثير معين لوقت كاف لإنهاء مهمة ما ، وهذا السلوك يتضمن عدم الإهتمام بالمهمة ، وعدم الإهتمام بالتوجيهات المعطاه من قبل المشرف.

٥- الإندفاع : هو الإستجابة الفورية لأى مثير ، بحيث تظهر هذه الإستجابات على شكل ضعف التفكير، وضعف فى التخطيط وتكون هذه الإستجابات سريعة ومتكررة وغير ملائمة.

٦- مفهوم ذات سئ أو متدن : هو إدراك الأفراد لذاتهم على أنهم غير مناسبين، أو فاشلين، أو غير متقبلين.

٧- الإنسحاب : هو سلوك انفعالى يتضمن الترك أو الهرب من مواقف الحياة بحيث إنها من وجهة نظر إدراك الفرد، ممكن أن تسبب له صراعا نفسيا أو عدم راحة.

٨- عدم النضج الإجتماعى : يقصد به السلوك غير المناسب للمرحلة العمرية ، أى أن الكبار يظهرون سلوكا غير مناسب لعمرهم، وإنما يظهره الأطفال الأصغر عمرا ، ويظهر السلوك عادة عندما يكون الطفل فى وضع غير مألوف أو مضغوط (خولة أحمد ، ٢٠٠٠، ٩٢ -٩٨).

القدرات العقلية والأكاديمية للمضطربين انفعاليا :

تشير الدراسات إلى أن قدرات المضطربين انفعالياً تقع فى حدود متوسطى الأداء العقلى على مقاييس الذكاء، أى أن متوسط أدائهم هو بحدود ٩٠ – ١٠٠ كما هو الحال لدى الأطفال العاديين، ويضيف كوفمان (١٩٧٧) إلى أن هناك نسبة من الأفراد المضطربين انفعاليا والذين قد تزيد نسبة ذكائهم عن متوسط الأطفال العاديين ، أما بالنسبة للتحصيل الدراسى فتشير الأبحاث إلى تدنى أداء المضطربين من الناحية التحصيلية، ويمكن تفسير تدنى الأداء التحصيلى للأفراد المضطربين انفعاليا بسبب تأثير مظاهر الإضطرابات الانفعالية على انتباه وتركيز الأطفال فى المواد الدراسية ، فالطفل المضطرب انفعاليا يشغل معظم وقته وتفكيره فى أشكال السلوك العدوانى أو الإنسحابى ، ويصعب عليه فى هذه الحالة أن يركز إنتباهه على المواد الدراسية ومتطلباتها (فاروق الروسان ، ١٩٩٨، ٢٠٧-٢١٣-٢١٤).

ويجب أن نراعى أن المضطربين انفعاليا بحاجة إلى التدخل المبكر يساعد على تحسن أداء التلاميذ والتخفيف من شدة الاضطرابات، فعندما يستطيع الفرد إدارة انفعالاته بكفاءة وبنجاح سوف ينعكس ذلك على إدارته لذاته ونجاحه فى الحياة على المستوى العلمى والحياتى، فكيف يتحكم الفرد فى انفعالاته ويوجهها التوجيه الصحيح بما لا يضره ولا يضر غيره ويكفل له العيش بشكل آمن وسوى من خلال تفاعله مع الآخرين؟، وللإجابة على هذا السؤال بول وآخرون (Paul et al., 2005) عندما قاموا بتقديم تقريرا عن فعالية وتركيز تدخلات إدارة الذات للأطفال والمراهقين المضطربين انفعاليا وتأثيرها على النتائج الأكاديمية لهم وكانت النتائج ذات تأثير كبير ومغرى تربوى، ومن هذه النقطة سوف ننتقل إلى متغير إدارة الذات.

ثانيا: إدارة الذات

إن حسن إدارة الإنسان لذاته وتعامله مع نفسه بكل كفاءة وإقتدار هى إحدى مؤشرات

النجاح فى الحياة، وفى مقابل ذلك فإن فشله مع ذاته يؤدى إلى فشله فى حياته.

ويشير هارجى (Hargie, 2006,460-462) إلى أن إدارة الذات هى مجموعة من الإستراتيجيات أو المهارات التى تساعد الفرد على تخطى الصعاب وإتخاذ القرار والإرتفاع بالأداء، بهدف تحقيق التوازن النفسى ومن ثم تحقيق الأهداف المنشودة ٠

ويعرفها مدحت محمد أبو النصر (٢٠٠٨ ، ١٣٨) بأنها قدرة الشخص على التعامل مع نفسه ومعرفته بقدراته ومهاراته وإستغلالها بفعالية، وبناء شخصيته من خلال التحكم فى مشاعره وتعديل إتجاهاته وسلوكه الشخصى وتخطى الصعاب ومواجهة الإحباط بهدف تحقيق التوازن مع النفس ومن ثم تحقيق الأهداف المنشودة من خلال زيادة كفاءة وفاعلية أدائه فى العمل ٠

ويرى أحمد ماهر (٢٠٠٨ ، ١٣) أن مفهوم إدارة الذات ببساطة يعنى تحطيم إستخدام مهارتنا لتحقيق أهدافنا عن طريق ثلاث خطوات أساسية هى: فهم وجهة نظرك عن نفسك (ماهو مفهومك عن ذاتك)، تحديد أهدافك بوضوح، وتحديد صفاتك الشخصية التى تساعدك على تحقيق الأهداف ٠

يشير شيبا دوبست وباميلانايت (٢٠٠٧ ، ٤١) إلى أن إدارة الذات تتمثل فى إكتساب المعرفة عن ذاته والتى تمكننا من أن نتعرف على أنماط السلوك التى تثير غضبنا أو تقربنا من الآخرين، ومعرفة نقاط القوة والضعف فى شخصيتنا، لنقرر ما إذا كنا نستخدم خطوات حاسمة لتعديل سلوكياتنا السلبية أم سنتمادى فيها أم سنتقبلها على علتها، وعندما نعرف أنفسنا معرفة جيدة ، يمكننا أن نتوقع الطريقة التى سنتصرف بها فى مواقف بعينها ٠

ويشير شابيرو وكول (Shapiro & cole, 1994, 14) إلى نوع مهم من إدارة الذات الذى طبق بشكل واسع وهو إدارة المشكلات الأكاديمية، حيث يرى أنها تتمثل فى قدرة التلميذ على الإنجاز الشخصى الذاتى وزيادة تحصيله الأكاديمى، وإستخدام المهارات التى تساعده على تقليل المشكلات السلوكية والسيطرة عليها فى ظروف محتلفة، وعند وجود عوائق تعوق الفرد من تحقيق أهدافه ، وذلك من خلال معرفة الفرد بنفسه ومراقبة تقدمه الشخصى ٠

أما ويتن وكاميرون (Whetten & Cameron, 2011, 9) فيعرفها بأنها المهارات التى يستطيع الفرد من خلالها أن يوجه أنشطته تجاه إنجاز الأهداف والتحكم فى حياته، ويكون التحكم عن طريق تعلم الفرد مهارات شخصية تتضمن إعداد الأهداف، والتخطيط لتحقيقها، ومتابعة تنفيذها، وتقييمها، وتحسينها وتقويمها،

وتطويرهـا لكـى يحـدث للشخصـية الإرتقـاء والتطوير وهى الغاية المقصودة.

مهارات إدارة الذات:

تتكـون إدارة الـذات مـن مجموعـة مـن المهارات، وفيما يلى عرض لبعض المهارات الأكثر شيوعا وتكرارا فى العديد من البحوث والدراسات:

١- الوعى بالذات: Self - Awareness

والوعى بالذات هو أساس الثقة بالنفس وحسن إدارتها، فكل فرد فى حاجة إلى معرفة مواطن القوة والضعف لديه بشكل موضوعى، ويتخذ من هذه المعرفة أساسا لقدراته، فالوعى الموضوعى والدقيق بالذات يجعل الفرد أكثر كفاءة فى إدارة شخصيته (سلامه عبد العظيم حسين وطه عبد العظيم حسين، ٢٠٠٦،٦١)٠

ويذكر باريت وسالوفى (Barrett & Salovey, 2002, 2) أن الوعى بالذات هو أن يكون لدى الفرد القدرة على إدراك مشاعره والتعبير عنها بالطريقة اللفظية وغير اللفظية وكذلك إدراك انفعالات الآخرين والوعى بمشاعرهم وانفعالاتهم والتفكير المنطقى٠

٢- مراقبة الذات: Self-Monitoring

مراقبة الذات هى عملية ثنائية تتطلب من الطالب ملاحظة سلوكه الخاص والمواقف التى يحدث فيها هذا السلوك والأسباب التى تؤدى إلى ظهوره، ويتم من خلال ملاحظة الفرد لسلوكه الشخصى، يتم تسجيل حدوث السلوك الملاحظ (Rafferty, 2010, 51) .

ويشير كوربين وآخرون (Corbin et al., 2006, 27) إلى أن مراقبة الذات هى ملاحظة الفرد لسلوكه ومتابعة تسجيله مما يساعد الفرد على تكوين صورة صحيحة عن سلوكه الشخصى ومدى تقدمه نحو ممارسة السلوك الملائم٠

٣- التعليمات الذاتية: Self – Instructions

التعليمات الذاتية هى عبارات يوجهها الفرد إلى نفسه كى يحثها على القيام بسلوك ما(خطوة بخطوة بإستخدام نموذجا حيا أو رمزيا).

ويعرفها جلومب وويست (Glomb & West, 1990, 234) بأنها تتطلب من الفرد أن يسأل نفسه أسئلة ثم يجيب عليها، فهى بمثابة فنية يستخدمها ذوى الإضطرابات السلوكية أو تعليقات خاصة توجه سلوكهم الشخصى، من أجل تحقيق أهدافه وإصلاح نواحى القصور والضعف لديه.

وتشير علا عبد الباقى إبراهيم (٢٠١٤ ، ١٥١) إلى أن التعليمات الذاتية عبارة عن عبارات لفظية يرددها الفرد دائما لكى تدفعه إلى النجاح مثل (إننى لا أستطيع فعل كذا ، سوف أتعلم، سأحاول العمل ولن أتردد) ويبتعد عن ترديد الكلمات المثبطة للمهمة مثل (لا أقدر – لا أستطيع – سأفشل)٠

٤-تقويم الذات: Self – Evaluation

تـأتى عمليـة تقـويم الـذات فـى مرحلـة متقدمـة مـن مراحـل التدريب علـى إدارة الـذات حيث ينبغى على التلميذ قبل الوصول إلى هذه المرحلة أن يكون قد تم تدريبه على إجراءات أخرى مثـل الـوعى بالـذات، ومراقبـة الـذات، التعليمـات الذاتيـة، فـإن تعلـم التلميـذ هـذه الإجراءات أصبح مؤهلا لتقييم ذاته ثم تقويمها.

ويشير جلومب ووست (Glomb & West,1990,234) إلـى أن التقـويم الـذاتى هـو تقـدير المـتعلم لأدائـه وسـلوكه الشخصـى وبمقارنته بمعيار بغرض تحديد ما حققه من أهداف مما يساعد المتعلم على تحسين أدائه٠

ويعرفـه رافيرتـى (Rafferty,2010, 51) بأنـه حكم يصدره الفرد على أدائـه الشخصـى وتحديد ما إذا كان هذا الأداء جيداً أو رديئاً، مما يدفع الفرد إلى أن يعدل أو يحتفظ بسلوكه، أى أنـه يعتبـر مصـدرا أساسيا للتغذيـة الراجعـة مما يساعد الفرد على تحسين أدائه.

٥- تعزيز الذات: Self - Reinforcement

يشير إلى مكافأة الذات مما يؤدى إلى مستويات أرقى من الأداء، فهو بمثابة المفتاح الجوهرى فى نجاح أى برنامج لتعديل السلوك، فهـو يعـد بمثابـة تغذيـة السـلوك الإيجـابى (المرغوب فيه) من خلال تقديم معززات ذاتية بعد القيام بتحقيق السلوك والأهداف المطلوبة حسب معايير معدة مسبقا.

ويعـرف محمـد محمـود وعلـى أحمـد (٢٠١١ ، ١٠٥) التعزيز بأنه مثير يعمل على تقويـة إحتمـال تكـرار حـدوث الإسـتجابة المستهدفة، أو الفائدة التى يحصل عليها الفرد نتيجة لسلوك ما.

ويـذكر سـيد عبـد العظـيم وآخـرون (٢٠١٠ ، ٥٩ – ٦٠) أن التعزيـز (المكافـأة) أى تـابع يـؤدى إلـى تقويـة السلوك الذى يتبعـه وبالتـالى تقويتـه وزيـادة إحتماليـة تكراره، وعليـه فـالمعززات هـى تلـك الأحـداث التـى تتبـع السلوك، وقد يكون المعزز سلبيا أو إيجابيا، وتختلـف قيمـة ومعنـى المعـزز مـن شـخص لآخر.

ويعـرف ولجيمـوث وآخـرون (Wolgemuth, 2006, 10) أن التعزيز الذاتى يتطلب أن يلاحظ الفرد وأن يسجل سلوكه وفقا لتصـميم معـايير الأداء المعـدة مسـبقا لتعزيـز السلوك، ويكافىء الفرد ذاته بعد الوصول إلى أهدافه والقيام بالسلوك الإيجابى والإبتعاد عن السلوك السلبى٠

ومن خـلال العرض السابق يتضـح أن إدارة الذات تشتمل على مجموعة من المهارات التـى تـرتبط ببعضـها الـبعض بصـورة متكاملـة تنعكس على قدرة الفرد على التفاعل مع نفسه ومع الآخرين.

ثالثـا : مفهـوم الـذات الأكـاديمى: Academic Self-Concept

يعـد مفهـوم الـذات لـب الشخصـية، فإدراك الفرد لخصائص شخصيته ومثله وقيمه يؤثر فى سلوكه وفى الطريقة التى يفكر بها، وتؤثر فى توافقه الدراسى، فعندما ينظر الفرد لذاته على أنه شخص غير مرغوب فيه؛ فإنه يتصـرف ويسـلك بالطريقـة التـى تؤيـد وجهـة نظـره، بينمـا عنـدما ينظـر إلـى ذاتـه كإنسـان مرغوب فيـه؛ فإنـه يسلك بطريقـة تؤيـد وجهـة نظره الإيجابية لذاته.

ويعرفـه فـان وإيشـك (Fin & Ishak, 2014, 184) بأنه قدرة الفرد على التحصيل فى المهـام الأكاديميـة وتقييمـه لنفسـه ولقدرتـه علـى الـتعلم بالمقارنـة بـالآخرين المنشـغلين بـنفس المهمة فى المدرسة.

ويشير كرميزى (Kirmizi, 2015, 33) إلى أن إعتقادات التلميذ حول مستويات كفاءاته وتقدمه فى المواد الأكاديمية، وتقييمه لنفسه فى المواقف المدرسية وقدراته وإمكانياته الأكاديمية بالمقارنة بزملائه.

بينما درامانيو وبالاراب (Dramanu & Balarabe, 2013, 94) يشير إلـى أن مفهوم الـذات الأكـاديمى يتشـكل مـن خـلال إدراك التلميذ وتقييمه لنفسه من خلال خبراته وقدراته فـى البيئـة المدرسـية، كمـا أنـه يشـير إلـى الإتجاهـات والمشـاعر والقـدرات العقليـة والإمكانـات الأكاديميـة للفـرد نحـو الأداء الأكاديمى فى المجالات الدراسية.

دراسات سابقة :

أولا: دراسات تناولت برامج إدراة الذات لدى المضطربين انفعاليا:

استهدفت دراسة كل من وبستر ستراتون وريد (Webster-Stratton & Reid, 2004) معرفة تـأثير برنـامج تدريبى للتلاميذ قائم على تعلم المهارات الاجتماعية ، ومهارات التواصل، وفنية حل المشكلات، وإدارة الغضب، وتكونت عينة الدراسة من (٦) أطفال بالحضانة، و(٨) أطفـال بالمرحلـة الابتدائيـة ذوى المشـكلات السـلوكية، وتوصـلت نتـائج الدراسـة إلـى أن البرنـامج أثبـت فعاليتـه بشكل كبيـر فـى تعـديل سـلوك التلاميـذ، وزيـادة الكفـاءة الانفعاليـة والاجتماعية والأكاديمية لدى التلاميذ.

وأجرى كارمر (Kramer, 2005) دراسة هدفت إلى تقييم تأثير إدراة الذات على اكتساب المهـارات الاجتماعيـة للمـراهقين ذوى الاضـطراب الانفعـالى بالمرحلـة الثانويـة، وتكونـت عينـة الدراسـة مـن (٨) طـلاب ذكـور ذوى اضـطراب انفعـالى ، وتـم تـدريبهم علـى مهـارات إدارة الـذات الاجتماعيـة ، وأشـارت نتـائج الدراسـة إلـى أن مجموعـة إدراة الـذات تساعد الطلاب ذوى الاضطراب الانفعالى على التدريب على المهارات الاجتماعية فى مجال العمـل ممـا سـاعد علـى تنميـة المهـارات الاجتماعية بصفة عامة، كما تساعد مجموعة إدارة الذات على الضبط الانفعالى.

أما دراسة هاميلتون (Hamilton, 2007) فقد هدفت إلى معرفة تأثير برنامج تدريبى قائم

على استخدام مهارات إدراة الذات على تحسين سلوك أداء المهام لدى التلاميذ ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الإبتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٤) تلاميذ، وتم تدريب التلاميذ على استراتيجيات إدراة الذات (المراقبة الذاتية، والتقويم الذاتى، واصدار التعليمات الذاتية، وتقديم المكافآت) للقيام بالمهام المكلفين بها وفق زمن محدد، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين استراتيجيات مهارات إدارة الذات وتحسن سلوك التلاميذ بما يتناسب مع توقعات المعلمين، كما أشارت الدراسة إلى أهمية المراقبة الذاتية والتقويم الذاتى على تطور الأداء الأكاديمى للتلاميذ.

وقام بلد وآخرون(Blood et al., 2011) بدراسة لبحث أثر تدريب تلاميذ المرحلة الإبتدائية المضطربين انفعاليا / سلوكيا على مهارات إدارة الذات والمهارات الاجتماعية باستخدام جهاز "iPod"، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة صغيرة من تلاميذ المرحلة الإعدادية البالغ عمرهم (١٠) سنوات، وتم تدريب التلاميذ على استخدام جهاز "iPod" لأغراض رؤية الفيديوهات ومحاكاتها ومراقبة الذات، وتم استخدام منهج دراسة الحالة الفردية لدراسة الأثر المختلف الذى أحدثه محاكاة فيديو مقارنة بأثر محاكاة فيديو مقترن بمراقبة الذات، وقد أدت نمذجة الفيديو إلى زيادة فعالة في سلوكيات أداء المهام وتقليل السلوك المضطرب لدى التلاميذ ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين دمج نمذجة الفيديو مع مراقبة الذات وزيادة نسب إنجاز المهام، بالإضافة إلى انخفاض مستويات السلوك المضطرب.

أجرى هانسن وآخرون (Hansen et al., 2014) دراسة عن فعالية تدخلات إدارة الذات على سلوك التلاميذ المضطربين انفعاليا وتحقيق الإنجاز الأكاديمى والاجتماعى، وتكونت عينة الدراسة من (٣) أطفال بالمرحلة الإبتدائية، وهدفت الدراسة إلى الربط بين إجراءات إدارة الذات بفرضية السلوك الوظيفى للأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية ، وقد استخدم مقياس إدارة الذات وإستمارة المعالجة المتدرجة للسلوك المقبول ومقياس الصلاحية الاجتماعية وإستمارة ملاحظة للسلوك، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مراقبة الذات تستطيع أن تعزز المعلومات المنبثقة من تقيم السلوك الوظيفى، كما أن الأثر الناتج من قبل المعلمين كان أقل فعالية من معالجة الاضطرابات عن طريق مجموعة إدارة الذات، بالإضافة إلى أن الأطفال المضطربين إنفعاليا لديهم القدرة على إكتساب المهارات الجديدة وإدارة سلوكهم على نحو أفضل.

ثانيا : دراسات تناولت إدراة الذات وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمى:

وهدفت دراسة انتصار خليل عشا وفريال محمد أبو عواد (٢٠٠٨) إلى دراسة أثر إستخدام إستراتيجية التقويم المستند إلى الأداء فى تحسين التحصيل الدراسى ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسى، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣) طالبة بالصف الثالث الإعدادى، بواقع (٤١) طالبة عينة تجريبية، و(٤٢) طالبة عينة ضابطة، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلى فى وحدة الطرح ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء فى تنمية مفهوم الذات الأكاديمية وتنمية التحصيل الدراسى لدى الطالبات.

بينما أشار رافيرتى (Rafferty, 2010) فى دراسته التى هدفت إلى استطلاع رأى أحد المعلمين حول تأثير تدريب التلاميذ على بعض استراتيجيات إدارة الذات (الملاحظة الذاتية، وتحديد الهدف، والتقويم الذاتى، والتعليمات الاستراتيجية، والتعليمات الذاتية) على أدائهم الأكاديمى والسلوكى، وأسفرت النتائج عن تحسن التلاميذ بشكل إيجابى، وأصبحوا أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم وإنجازاتهم الأكاديمية مما نتج عنه تحسن أدائهم الأكاديمى والسلوكى، والإشارة إلى ضرورة تدريس استراتيجيات إدارة الذات لما لها من تأثيرات إيجابية وفعالة.

وأجرت فاطمة سعيد محمد (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج لتدريب الأطفال التوحديين على إدارة الذات، ومعرفة مدى فعالية هذا البرنامج فى مساعدة هؤلاء الأطفال على تحقيق مستويات أكبر من الاستقلالية فى الأنشطة الأكاديمية والاستقلالية والاجتماعية، وتتكون عينة الدراسة من (١٠) أطفال توحديين من الذكور، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٨– ١٢) عاماً ، يتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (٥) أطفال، ومجموعة ضابطة(٥) أطفال، واستخدمت الدراسة مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية، ومقياس السلوك التكيفي، ومقياس تشخيص التوحد، مقياس إدارة الذات للأطفال التوحديين، والبرنامج التدريبي على إدارة الذات، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي على إدارة الذات لدى الأطفال التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع على تحسين السلوك التكيفي والحد من مشكلاتهم السلوكية وارتفاع الأداء الأكاديمى لديهم.

بينما دراسة فين وايشاك (Fin & Ishak., 2014) هدفت إلى التأكيد على أهمية دور كل من مفهوم الذات الأكاديمى ومفهوم الذات العام على الإنجاز الأكاديمى، وتكونت

عينة الدراسة من (٤٩٣) طالبا وطالبة بالصف العاشر، واستخدمت الدراسة (اختبار تحصيلى لقياس أداء الطلاب، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمى) ، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين كل من مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمى والإنجاز الأكاديمى للطلاب، ولكن مفهوم الذات الأكاديمى كان أكثر ارتباطاً بشكل مباشر بالإنجاز الأكاديمى، بينما مفهوم الذات العام ارتبط بالإنجاز الأكاديمى ولكن بشكل غير مباشر خلال مفهوم الذات الأكاديمى.

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين إدارة الذات ومفهوم الذات الأكاديمى لدى المضطربين انفعاليا:

وأجرى (Berger, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج فى إدارة الذات وأثره على فاعلية الذات والأداء الأكاديمى، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: المجموعة التجريبية (١٢٩) طالباً، والمجموعة الضابطة (١١٥) طالباً بالمرحلة الجامعية، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس إدارة الذات، مقياس الفاعلية الذاتية، البرنامج الإرشادى، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى متغيرات الدراسة الآتية: إدارة الذات – فعالية الذات – الأداء الأكاديمى – التذكر.

وهدفت دراسة ولجيموث وآخرون (Wolgemuth et al., 2006) إلى دراسة العلاقة بين إدارة الذات والأداء الأكاديمى والسلوك داخل الفصل من خلال دراسات سابقة، وتكونت عينة الدراسة (١٧) دراسة، تشتمل على (٨٨) طالب بالمرحلة الثانوية (مضطربين سلوكيا، مضطربى قصور الانتباه وفرط الحركة، و نقص الانتباه ونشاط حركى زائد، وصعوبات التعلم، واضطرابات النمو) ، وأشارت النتائج إلى قوة تأثير كفاءة إدارة الذات فى البيئات التعليمية، ولدى ذوى الإعاقات على تحسين الأداء الأكاديمى، ووجود ارتباط دال بين إدارة الذات والتحصيل الدراسى (السلوك داخل الفصل) لدى طلاب المرحلة الثانوية.

بينما أجرى روش (Rauch, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة التأثيرات المختلفة لوضع الفصل أو الدمج الجزئى فى برنامج تعليمى للتلاميذ المضطربين إنفعاليا على مفهوم الذات والإنجاز الأكاديمى لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً ، (١٦) لم يلتحقوا بالبرنامج، و(١٤) تم دمجهم جزئياً بالبرنامج، وقد تم تطبيق اختبار وكسلر للإنجاز الفردى، ومقياس مفهوم الذات لهاريس، واختبار وكسلر لذكاء الطفل، وأسفرت النتائج عن أن التلاميذ الذين لم يلتحقوا بالبرنامج حصلوا على درجات أعلى فى

المجال العقلى ومفهوم الذات بينما لم توجد فروق بين المجموعتين فى مجال الإنجاز الأكاديمى، وعلى الرغم من ذلك أكدت الدراسة على أهمية البرامج التعليمية البديلة التى تساعد على تحسين النمو الانفعالى والاجتماعى وتحسين قدرات التلاميذ.

تعقيب على الدراسات السابقة :

يتضح من عرض الدراسات السابقة:

١- يتضح أنه لا توجد دراسات – فى حدود علم الباحثة- تناولت تأثير برنامج تدريبى لمهارات إدارة الذات على مفهوم الذات الأكاديمى لدى المضطربين انفعاليا من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- توجد بعض الدرسات التى تناولت مهارات إدراة الذات وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمى ولكن معظمها لدى العاديين من مراحل التعليم المختلفة وهذا فى حدود علم الباحثة.

٣- المضطربين انفعاليا فئة من ضمن فئات التلاميذ غير المهتم بهم فى المدارس وبالتالى تجاهلهم يؤدى إلى زيادة الاضطرابات التى يعانون منها؛ لذلك أصبح هناك ضرورة ملحة لتدريب هؤلاء التلاميذ على كيفية إدارة ذواتهم من أجل أن يستطيعوا التكيف مع البيئة المدرسية والاجتماعية، وينعكس ذلك على الجوانب النفسية والانفعالية والاجتماعية والأكاديمية.

وفى ضوء ما سبق ترى الباحثة أن مهارات إدارة الذات وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمى لدى المضطربين انفعاليا لم تنل الاهتمام الكافى بالدراسة، لذلك ترى الباحثة ضرورة إجراء هذه الدراسة لمعرفة أثر فعالية برنامج تدريبى لتنمية مهارات إدارة الذات على مفهوم الذات الأكاديمى لدى المضطربين انفعاليا من تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

فروض البحث :

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس إدارة الذات لصالح القياس البعدى.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس إدارة الذات لصالح المجموعة التجريبية.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسيين القبلى والبعدى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لصالح القياس البعدى.

إجراءات البحث :

١-منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبى القائم على المجموعتين

التجريبية والضابطة ذات القياس القبلى والبعدى.

٢- عينة البحث : تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٠) تلميذة من ذوى الاضطرابات الانفعالية بالصف الثانى الإعدادى، بمدرسة دكرنس الإعدادية للبنات بإدارة دكرنس التعليمية بمحافظة الدقهلية، مقسمة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (١٥) تلميذة، ومجموعة ضابطة تضم (١٥) تلميذة، تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٤) عامًا.

وقامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث والتحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) على أدوات البحث باستخدام مان ويتنى Mann-Whitney Test اللابارامترى، ويتضح ذلك من جدول (١):

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطى رتب المجموعتين (التجريبية والضابطة) علي مقياس الاضطرابات الانفعالية ومقياس إدارة الذات قبل تطبيق البرنامج

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة
الاضطرابات الانفعالية	تجريبية	١٥	١٤,١٧	٢١٢,٥٠	٨٢,٥٣	٦,٠٦	٩٢,٥٠	٠,٨٣٥	غير دال
	ضابطة	١٥	١٦,٨٣	٢٥٢,٠٠	٨٢,٨٧	٣,٣٩			
إدارة الذات	التجريبية	١٥	١٣,٠٠	١٩٥,٠٠	١٠٩,٢٠	٦,٣٦	٧٥,٥٠	١,٥٦١	غير دال
	الضابطة	١٥	١٨,٠٠	٢٧٠,٠٠	١١٤,٢٧	٧,٣٢			

٣- الأدوات المستخدمة فى البحث : اشتملت الدراسة على المقاييس الآتية:

أ - مقياس الاضطرابات الانفعالية. إعداد الباحثة

ب - مقياس إدارة الذات. إعداد الباحثة

ج - مقياس مفهوم الذات الأكاديمى. إعداد الباحثة

د - برنامج تدريبى لتنمية مهارات إدارة الذات. إعداد الباحثة

أ- مقياس الاضطرابات الانفعالية:

من الأسباب التى دعت إلى إعداد هذا المقياس قلة الدراسات التى أجريت فى مجال الاضطرابات الانفعالية، بالإضافة إلى عدم وجود مقياس مناسب للعينة.

اتبعت الباحثة الخطوات التالية لإعداد هذا المقياس:

١- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية فى مجال الاضطرابات الانفعالية، وبعض المقاييس التى تقيسها، مثل دراسة أندرسون (Anderson, 2012) ؛ دراسة دافيس ويليامز (Davis-Williams,2004)؛ دراسة كوتوف وآخرون (Kotov et al., 2015)؛ دراسة خولة أحمد يحيى (٢٠٠٠) ؛ ومقياس ديلشاد (Dilshad, 2006) ؛ مقياس التحليل الإكلينيكى (محمد السيد عبد الرحمن وصالح بن عبد الله، ١٩٩٨) ؛ اختبار الاضطرابات السلوكية والوجدانية للأطفال (آمال عبد السميع باظة،٢٠٠٠)؛ مقياس الإعاقة الانفعالية (محمود مندوه محمد، ٢٠١٣).

٢- صياغة عبارات المقياس، وبناء الصورة الأولية له.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاضطرابات الانفعالية:

أولًا: صدق المقياس Validity:

أ) نسب الاتفاق بين المحكمين: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين حيث عرضته على (١٤) محكماً من المتخصصين فى علم النفس التربوى والصحة النفسية، وتم اختيار العبارات التى حصلت على نسبة اتفاق (٨٦%) فأكثر.

ب) صدق المحك: لحساب صدق المحك قامت الباحثة بتطبيق مقياس الاضطرابات الانفعالية من إعداد الباحثة على عينة التقنين (١٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وطبقت أيضاً عليهم مقياس الاضطرابات الانفعالية (إعداد: محمود مندوه محمد، ٢٠١٣)، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بينهما، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٢٢) وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق.

ثانياً: ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات "ألفا-كرونباخ" ، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٨٠) ، وطريقة إعادة التطبيق على نفس العينة بفاصل زمنى أسبوعين بين التطبيقين وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٤٦) وهى قيمة تشير إلى ثبات المقياس.

ثالثاً:الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وكانت معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلى.

فى ضوء ما سبق قامت الباحثة بإدخال كافة التعديلات وإعداد الصورة النهائية للمقياس حيث تكون من (٣٨) عبارة.

ب- مقياس إدارة الذات (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس بهدف قياس مستوى إدارة الذات لدى المضطربين انفعالياً من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

اتبعت الباحثة الخطوات التالية لإعداد هذا المقياس:

١- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية وبعض المقاييس التى تقيس إدارة الذات، مثل دراسة أوليرى (O'Leary, 2001)؛ دراسة ميزو (Mezo, 2005)؛ دراسة مونى وآخرون (Mooney et al., 2005)؛ دراسة رافيرتى (Rafferty, 2010) ؛ صابر فاروق محمد (٢٠١٥)؛ مقياس إدارة الذات لكيوبينا وكيلى (Kubina & Kelly, 2007)؛ مقياس إدارة الذات (هويدة حنفى محمود، ٢٠١٣)؛ مقياس إدارة الذات (أسماء محمد عدلان، ٢٠١١)؛ مقياس إدارة الذات (رباب محمد عبد الفتاح،٢٠٠٩)؛ مقياس إدارة الذات (صابر فاروق محمد، ٢٠١٥).

٢- صياغة عبارات المقياس، وبناء الصورة الأولية له.

الخصائص السيكومترية لمقياس إدارة الذات:

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس إدارة الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، على النحو التالى:

أولاً: صدق المقياس:

أ) صدق المحتوى: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٤) محكماً من المتخصصين فى علم النفس التربوى والصحة النفسية، وتم اختيار العبارات التى حصلت على نسبة اتفاق (٨٦%) فأكثر.

ب) صدق التكوين الفرضى: تم حساب صدق التكوين الفرضى بتطبيق مقياس إدارة الذات على عينة التقنين، وطبقت أيضاً عليهم مقياس مفهوم الذات الأكاديمى للأطفال (إعداد/ أمجد محمد هياجنة وفتحية بنت محمد الشكيرى، ٢٠١٣)، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٣٥) وهى دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق.

ثانياً: ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام "ألفا-كرونباخ" وبلغ معامل الثبات (٠,٩٢٤)، طريقة إعادة التطبيق وبلغ (٠,٩٧٢)، وهى قيمة تشير إلى ثبات المقياس.

ثالثا: الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب معاملات بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية

للبعد الذى تنتمى إليه (بمعامل ارتباط بيرسون)، وكانت معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)؛ عدا العبارات (٤، ٢٠، ٥٤) كانت غير دالة، لذلك تم حذفها، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلى.

فى ضوء ما سبق قامت الباحثة بإدخال كافة التعديلات وإعداد الصورة النهائية للمقياس حيث تكون من (٥٨) عبارة، وهى موزعة على خمسة أبعاد: الوعى بالذات، مراقبة الذات، التعليمات الذاتية، تقويم الذات، تعزيز الذات.

ج- مقياس مفهوم الذات الأكاديمى (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد مقياس مفهوم الذات الأكاديمى حتى تتمكن من قياس مفهوم الذات الأكاديمى لدى تلميذات الصف الثانى الإعدادى.

اتبعت الباحثة الخطوات التالية لإعداد المقياس:

١- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التى تناولت مفهوم الذات الأكاديمى، وبعض المقاييس التى تقيسه، مثل دراسة روزن وآخرون (Rosen et al., 2010) ؛ ودراسة ويلسون (Wilson, 2009)؛ ومقياس الرهايلى (Alrehaili, 2015؛ مقياس ويلسون (Wilson, 2009)؛ مقياس بيرجر (Berger, 2003)؛ مقياس مارش (Marsh, 1990)؛ مقياس مفهوم الذات الأكاديمى للأطفال لأمجد هياجنة وفتحية بنت محمد (٢٠١٣)؛ مقياس مفهوم الذات للأطفال فى مرحلتى الطفولة الوسطى والمتأخرة لطلعت منصور وحليم بشاى (٢٠١٥).

٢- صياغة عبارات المقياس، وبناء الصورة الأولية له.

الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى:

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، على النحو التالى:

أولاً: صدق المقياس Validity:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال ثلاثة طرق:

أ- صدق المحتوى : تم التحقق من صدق المقياس عن طريق مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٤) محكماً من المتخصصين فى علم النفس التربوى والصحة النفسية، وتم اختيار العبارات

التى حصلت على نسبة اتفاق (٨٦%) فأكثر.

ب- صدق المحك: تم حساب صدق المحك باستخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمى للأطفال (إعداد/ أمجد محمد هياجنة وفتحية بنت محمد الشكيرى، ٢٠١٣)، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٠٤) وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يشير تحقق صدق المحك للمقياس.

ثانياً: ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات "ألفا-كرونباخ"، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٧٠)، وطريقة إعادة التطبيق وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٩٥)، وهى قيمة تشير إلى ثبات المقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون، وكانت جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلى.

فى ضوء ما سبق قامت الباحثة بإعداد الصورة النهائية للمقياس حيث تكون من (٢٨) عبارة.

د- برنامج الدراسة التدريبى القائم على تنمية مهارات إدارة الذات (إعداد الباحثة):

١- أهداف البرنامج: الهدف العام للبرنامج التدريبى: من المتوقع فى نهاية البرنامج أن تتم تنمية مهارات إدارة الذات لدى المضطربات انفعاليا من تلميذات الصف الثانى الإعدادى.

٢- أهمية البرنامج: إدارة الذات وسيلة الفرد لإدارة يومه وقيادته نحو النجاح ؛ لأن حسن إدارة الفرد لذاته يجعله شخصاً ذو شخصية قوية وإيجابية وفعالة بما يسهل ويسر له عملية إدارة الآخرين وقيادتهم بشكل سليم ومناسب وعلى العكس ، بمعنى أن الذى لا يستطيع إدارة ذاته لا يستطيع أن يدير الآخرين ومن هنا تنبثق أهمية تنمية مهارات إدارة الذات.

٣- التخطيط العام للبرنامج:

أ- الاطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت البرامج التدريبة والإرشادية لتنمية مهارات إدارة الذات ومنها: دراسة رباب محمد عبد الفتاح (٢٠٠٩)؛ دراسة أحمد محمد جاد (٢٠٠٩)؛ دراسة إيهاب سيد محمود (٢٠١٢) ؛ دراسة إجيت (Eggeet, 2013)؛ دراسة هاملتون (Hamilton, 2007) ؛ دراسة رافيرتى (Rafferty, 2010) .

ب- إعداد التصور المبدئى للبرنامج.

ج- محتوى البرنامج: يشتمل البرنامج على خمس مهارات رئيسية يتم تدريب التلاميذ

علـيهم مـن خـلال أنشـطة متنوعـة وأوراق عمـل وقوائم تـم إعـدادها مـن قبـل الباحثـة وهذه المهارات هى: مهارة الوعى بالذات، مهـارة مراقبـة الـذات، مهـارة التعليمـات الذاتية، مهارة تقويم، مهارة تعزيز الذات.

د- طريقة تطبيق البرنامج: يتم تطبيق البرنامج بطريقـة جماعيـة للإسـتفادة مـن طبيعـة العمل الجماعى وما يتميز به من مشاركة وتدعيم وبث روح التعاون والتنافس.

٤- الأدوات المسـتخدمة فـى البرنـامج: تضـمنت: (سـبورة، جهـاز كمبيـوتر، قصـص، بطاقـات ورقيـة، أوراق عمـل، أفـلام فيـديو، مجموعـة صـور، ورق كانسـون ملـون، قـص ولصـق، أقـلام وألوان).

٥- الفنيـات والأسـاليب المسـتخدمة فـى البرنامج :

يشـتمل هـذا البرنـامج التـدريبى علـى مجموعـة من الفنيـات التـى تـم توظيفهـا بهـدف المساعدة على تنمية المهارات المقدمة فى هذا البرنـامج، ولعـل مـن بـين هذه الفنيـات التـى تـم اسـتخدامها مثـل فنيـة المحاضـرة ، وفنيـة المناقشـة والحـوار ، فنيـة النمذجـة، فنيـة تعليم الأقران ، فنية التعزيز ، فنية التدريب على حل المشـكلات ، فنيـة العصـف الـذهنى، فنيـة المناشـدة ، فنيـة التغذيـة الراجعـة ، التكليفـات المنزلية.

٦- حدود البرنامج :

يتكون البرنامج من (٣١) جلسة موزعة علـى (١٠) أسـابيع وتتـرواح مـدة الجلسـة مـن (٣٠ – ٤٥) دقيقة بواقع ثلاث أسبوعياً.

– تطبيـق البرنـامج التـدريبى: اسـتغرق تطبيـق البرنـامج علـى عينـة الدراسـة خـلال الفصـل الدراسـى الثـانى مـن ٢٠١٧/٢/١٩ إلـى ٢٠١٧/٤/٣٠ بواقـع ثـلاث جلسـات فـى الأسـبوع، بإجمـالى عـدد جلسـات (٣١) جلسـة موزعة على (١٠) أسابيع وتتـرواح مدة الجلسة مـن (٣٠ – ٤٥) دقيقـة، ويـتم عقـد جلسـات البرنـامج فـى حجـرة مناهـل المعرفـة أو مسـرح المدرسة أو أى فصل من فصول المدرسة ليس به تلاميذ تبعا لجدول الحصص.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قامـت الباحثـة بتحليـل البيانـات التـى حصـلت عليهـا باسـتخدام برنـامج الحـزم الإحصـائية (SPSS)، واسـتخدامت الأسـاليب الإحصاية التالية: اختبار مان ويتني، واختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب، وحجم الأثر (r) للإحصاء اللابارامترى.

نتائج البحث ومناقشتها :

الفرض الأول: ينص على أنـه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعـة التجريبيـة فـى القياسـين القبلـى والبعـدى علـى مقيـاس إدارة الـذات لصـالح القياس البعدى.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب اللابارامتري، كما هو موضح بجدول (٢)، وحساب حجم التأثير Effect Size لاختبار ويلكوكسون، باستخدام المعادلة التالية:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

(Robertson & Kaptein, 2016, .92)

جدول(٢) قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس إدارة الذات

المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير (r)
إدارة الذات	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١٠٩,٢٠	٦,٣٦	-٣,٤١٠	٠,٠١	٠,٦٢٢٦
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	١٤٧,٤٦	٩,٨٥			
	المتساوية	٠	.	.	.	.			
	الكلي	١٥	.	.	.	.			

يتضح من خلال جدول (٢) وجود فروق دالة إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على مقياس إدارة الذات لصالح القياس البعدى، حيث جاءت قيم (z) أكبر من القيمة الجدولية؛ مما يشير إلى إرتفاع مستوى إدارة الذات لدي تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلى، وبلغ حجم التأثير (٠,٦٢٢) مما يشير إلى أن (٦٢,٢%) من التباين فى مهارات إدارة الذات يرجع إلى البرنامج التدريبى الحالى وأن النسبة المتبقية ترجع إلى عوامل أخرى، وهذا يدل على حجم كبير الأثر للبرنامج التدريبى على مستوى إدارة الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من:) Karmer, 2005; Hamilton, 2007; Blood et al., 2011; Hansen et al., 2014) حيث أكدت على فعالية البرامج التدريبية المستخدمة فى تنمية مهارات إدارة الذات لدى المضطربين انفعاليا، ورغم اختلاف الدراسات فى المهارات التى تم استخدامها فى البرامج أو الفئة العمرية إلا إنها اتفقت على أهمية التدريب على مهارات إدارة الذات لها من تأثير كبير على كافة جوانب حياة الفرد (الأكاديمية والحياتية) .

الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه: توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسـطى رتـب درجـات المجموعـة التجريبيـة ورتـب درجـات المجموعـة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس إدارة الذات لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار مـان ويتنـي اللابـارامتري، كمـا هـو موضـح بجدول (٣):

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس إدارة الذات

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة
إدارة الذات	تجريبية	١٥	٢٢,٨٧	٣٤٣,٠٠	١٤٧,٤٧	٩,٨٥	٢,٠٠	– ٤,٥٩٩	٠,٠١
	ضابطة	١٥	٨,١٣	١٢٢,٠٠	١٢٠,٨٧	٣,٧٩			

يتضـح مـن خـلال (٣) وجـود فـروق دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجـات المجموعـة التجريبيـة ورتـب درجـات المجموعـة الضـابطة علـى مقيـاس إدارة الـذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيـث جـاءت قـيم (z) أكبـر مـن القيمـة الجدوليـة؛ ممـا يشـير إلـى ارتفـاع مستوى إدارة الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فعالية البرنامج التدريبى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من:) Karmer, 2005; Hamilton, 2007; Blood et al., 2011; Hansen et al., 2014) حيث أكدت علـى فعاليـة البـرامج التدريبيـة المسـتخدمة فـى تنميـة مهـارات إدارة الـذات لـدى المضـطربين انفعاليا، ورغم اختلاف الدراسات فى المهارات التى تم استخدامها فى البرامج أو الفئة العمرية إلا إنهـا اتفقـت علـى أهميـة التـدريب علـى مهارات إدارة الذات لما لها من تأثير كبير على كافة جوانب حياة الفرد (الأكاديمية والحياتية) .

ومـن ثـم فـإن النتـائج السـابقة التـى تـم التوصل إليها تعود إلـى الإعداد الجيد للبرنـامج وثراء محتوى البرنـامج التـدريبى ، ومـن فنياتـه التى تم تطبيقها على أفراد المجموعة التجريبية، كما أن خبرات الانتظام فى برنـامج إدارة الذات بمـا يتضـمنه مـن نشـاطات وإجـراءات ومواقـف حياتيـة ذات معنـى ومغـزى فـى حيـاة الأفـراد جعلتهم أكثر قدرة علـى إدارة ذاتهم، وقد نجـح البرنـامج بأسسـه وفنياتـه وأنشـطته فـى تنميـة مهـارات إدارة الـذات لـدى المضـطربين انفعاليـا من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الفرض الثالث:

يـنص الفـرض الثالـث علـى أنـه: توجـد فـروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعـة التجريبيـة فـى القياسـين القبلـى

والبعدى على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لصالح القياس البعدى.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب اللابارامتري، وحساب حجم التأثير، كما هو موضح بجدول (٤):

جدول (٤) : قيم (Z) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى

المقياس	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير (r)
مفهوم الذات	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٥١,٦٠	٩,٤٤	-٣,٤١٠	٠,٠١	٠,٦٢٢٦
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	٧٦,٨٧	٧,٣٩			
	المتساوية	٠	.	.	.	.			
	الكلي	١٥	.	.	.	.			

يتضح من جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمى لصالح القياس البعدى؛ حيث جاءت قيم (Z): (-٣,٤١٠) وهى أكبر من القيمة الجدولية؛ مما يشير إلى إرتفاع مستوى مفهوم الذات الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى مقارنة بالقياس القبلى، وبلغ حجم التأثير (٠,٦٢٢) مما يشير إلى أن (٦٢,٢%) من التباين فى مهارات إدارة الذات يرجع إلى البرنامج التدريبى الحالى وأن النسبة المتبقية ترجع إلى عوامل أخرى، وهذا يدل على حجم أثر كبير للبرنامج التدريبى على مستوى مفهوم الذات الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى، وهذا يدل على تحقق فعالية البرنامج التدريبى المستخدم فى الدراسة الحالية وتأثيره على إرتفاع مستوى مفهوم الذات الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من خليل عشا وفريال محمد أبو عواد، ٢٠٠٨؛ فاطمة سعيد محمد، ٢٠١٠؛ Rafferty, 2010؛ Wolgemuth et al., 2006؛ (Berger, 2003

وتفسر الباحثة أثر البرنامج التدريبى على مستوى مفهوم الذات الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال تشكيل مفهوم الذات لديهم عن طريق إشعارهم بأنهم متقبلون

مـن الآخـرين حتـى يسـتطيعون تقبـل ذاتهـم، وعندما ينخفض مفهوم الفرد عن ذاته وتضعف ثقته بنفسه نتيجة لفكرة أو توقعات الآخرين عنه ولـيس بسـبب شـعوره الشخصـى أو فكرتـه الشخصية عن ذاته، لذلك كان للبرنامج دور فى ترسيخ المفاهيم الإيجابية للذات فى نفوسهم من خلال التشجيع والتعزيز الإيجابى المستمر لهم، وذلك لمواجهة المفاهيم والمشاعر السلبية التى يمرون بها.

تعقيب عام على النتائج:

١- أسـفرت الدراسـة عـن فعاليـة البرنـامج التدريبى فى تحسين مهارات إدارة الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية .

٢- تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة والإطار النظرى.

٣- ولعل فعالية البرنامج ترجع إلى الأسس التى بنى عليها البرنامج، وهى:

أ- الأسس العامة: استخدم البرنامج فنيات من مدارس متنوعة بشكل تكاملى.

ب- الأسس النفسية: زيادة الدافعية – زيادة الاستقلالية – زيادة الثقة بالنفس – التنظيم الذاتى – تنمية قيمة الوقت – مراعاة خصائص وحاجات أفراد العينة.

ج- الأسس الاجتماعية: الاهتمام بالعلاقات البينشخصية والمهارات الاجتماعية.

المراجـــع:

١. أحمد ماهر (٢٠٠٨): سلسلة ابن مهاراتك وتدرب على إدارة الذات. الإسكندرية: الدار الجامعية.

٢. إنتصار خليل عشا وفريال محمد أبو عواد (٢٠٠٨): أثر إستخدام إستراتيجية التقويم المستند إلى الأداء فى تحسين التحصيل الدراسى ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسى. المجلة العربية للتربية، ديسمبر، مج (٢٨)، ع (٢)، ٩ – ٣٨.

٣. خولة أحمد يحيى (٢٠٠٠): الإضطرابات السلوكية والانفعالية . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٤. سلامة عبد العظيم حسين وطه عبد العظيم حسين (٢٠٠٦): الذكاء الوجدانى للقيادة التربوية. ط (١)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٥. سيد عبد العظيم محمد وفضل إبراهيم عبد الصمد ومحمد عبد التواب أبو النور (٢٠١٠): فنيات العلاج النفسى وتطبيقاتها. القاهرة: دارالفكر العربى.

٦. شينا دوبست وباميلا نايت (٢٠٠٧): إدارة تطوير الذات.(ترجمة: قسم الترجمة بدار الفاروق)، ط (٢)، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

٧. صالح حسن أحمد الداهرى (٢٠٠٥) : سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين

وذوى الإحتياجات الخاصة . عمان : دار الأوائل للطباعة والنشر.

٨. علا عبد الباقى إبراهيم (٢٠١٤): الصحة النفسية وتنمية الإنسان. القاهرة: عالم الكتب.

٩. فاروق الروسان (١٩٩٨) : سيكولوجية الأطفال غير العاديين : مقدمة فى التربية الخاصة. ط (٣) ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠. فاطمة سعيد محمد(٢٠١٠) فاعلية برنامج للتدريب على إدارة الذات فى تحسين السلوك التكيفى لدى الأطفال التوحديين والحد من مشكلاتهم السلوكية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١١. محمد محمود محمد على وعلى أحمد سيسد مصطفى (٢٠١١): العلاج النفسى السلوكى المعرفى الحديث. الرياض: دار الزهراء.

١٢. مدحت محمد أبو النصر (٢٠٠٨): إدارة الذات "المفهوم والأهمية والمحاور". القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع.

13. Anderson, S. R. (2012): Psycho-Educational Processes as Strategies for Students Presenting with Emotional and Behavioral Disorders. **American International Journal of Contemporary**, Vol. (2), No. (7), 25-35.

14. Barrett, L. & Salovey, P. (2002): **The Wisdom of Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence**. New York: Guilford Press.

15. Berger D.S. (2003): The Effects of Learning Self-Management on Student Desire and Ability to Self-Manage, Self-Efficacy, Academic Performance, and Retention. **Ph.D. Thesis,** School of Education, State University of New York.

16. Blood, E., Johnson, J. W., Ridenour, L., Simmons, K. & Crouch, S. (2011): Using an iPod Touch to Teach Social and Self-Management Skills to an Elementary Student with Emotional/Behavioral Disorders. **Education and Treatment of Children**, Vol. (34), No. (3), 299–322.

17. Bullock, L. M. & Gable, R. A. (2006): Programs for Children and Adolescents with Emotional and Behavioral Disorders in the United States: A Historical Overview, Current Perspectives, and Future Directions. **Journal of Preventing School Failure,** Vol. (50), No. (2), 7-13.

18. Carbin, C. B., Welk, G. J., Corbin, W.R. & Welk, K. A. (2006): **Concepts of Fitness and Wellness: A Comprehensive Life Style Approach**. (6th ed.), Boston: McGraw- Hill higher Education.

19. Dramanu, B. Y. & Balarabe, M. (2013): Relationship between Academic Self – Concept and Academic Performance of Junior High School Students in Ghana. **European Scientific Journal.** Vol. (9), No, (34), 94-104.

20. Fin, L. S. & Ishat, Z. (2014): Non – Academic Self – Concept and Academic Achievement: The Indirect Effect Mediated by Academic Self – Concept. **Research Journal in Organizational Psychology & Educational Studies**, Vol. (3), No. (3), 184-188.

21. Glomb, N. & West, R. P. (1990): Teaching Behaviorally Disordered Adolescents to Use Self- Management Skills for Improving the Completeness Accuracy, and Neatness of Creative

29. Rauch, M. A. (2002): The Impact of Differential Placements on Self-Concept and Academic Achievement. **Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering**, Vol. (62), No. (9-B), 4232.
30. Robertson, J. & Kaptein, M. (2016): **Modern Statistical Methods for HCI.** Switzerland: Springer International Publishing.
31. Shapiro, E. S. & Cole, C. L. (1994): **Behavior Change in the Classroom: Self – Management Intervention**. New York: The Guilford Press.
32. Sutch, Z.B. (2005): Relational Aggression among Girls and Boys with Emotional/ Behavioral Disorders in a Special School Setting. **Ph.D. Thesis**, College Park, University of Maryland.
33. Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2004): Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children-the Foundation for Early School Readiness and Success, Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. **Infants and Young Children**, Vol. (17), No. (2), 96–113.
34. Whetten, D. A. & Cameron, K. S. (2011): **Developing Management Skills**. (8th Ed.), New York: Prentice Hall.
35. Wolgemuth, J. R., Cobb, R. B. & Dugan, J. J. (2006): The Effects of Self – Management Interventions on Academic Outcomes for Youth with Disabilities**. Development of This Paper was funded in Part through the U. S. Department of Education Programs,** Office of Special Education Programs, Colorado State University, 1-40.

Writing Homework Assignments. **Behavioral Disorders**, Vol. (15), No. (4), 233- 242.
22. Hamilton, J. L. (2007): The Use of Self – Management Skills with Kindergarten through Third Grade Students with Emotional and Behavior Disorders: Investigation of Findings. **Master Thesis**, School Of Education, Dominican University of California.
23. Hansen, B. D., Wills, H. P., Kamps, D. M. & Greenwood, C. R. (2014): The effects of function-based self-management Interventions on student behavior. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders,** Vol. (22), No. (3), Sep 2014, pp. 149-159.
24. Hargie, O. (2006): **The Handbook of Communication Skills**. (3rdEd.), London: Routledge.
25. Kirmizi, Ö. (2015): The Interplay among Self-Concept, Self-Efficacy, Self-Regulation and Academic Achievement of Higher Education L2 Learners. **Journal of Higher Education and Science**, Vol. (5), No. (1), 32-40.
26. Kramer, C.W. (2005): The Effect of A Self-Management Device on the Acquisition of Social Skills in Adolescent Males with SED. **Ph.D. thesis**, The Johns Hopkins University, United States.
27. Paul, M. Joseph, R., M, U. B., Robert, R. & H, E. M. (2005): A Review of Self – Management Interventions Targeting Academic Outcomes for Students with Emotional and Behavioral Disorders. **Journal of Behavioral Education**, Vol. (14), No. (3), 203-221.
28. Rafferty, L.A. (2010): Step-By-Step: Teaching Students: Self- Monitor. **Teaching Exceptional Children,** Vol. (43), No. (2), 50-58.